مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات الأجنبية بجامعة أصفهان

العدد٨ (ربيع وصيف ١٣٩٢ هـ.ش/١٤٣٤هـ. ق)، ص ٣٥-٥٤

دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين

(جامعة أصفهان نموذجاً)[١]

مريم جلائي*

نرجس كنجي**

سردار أصلاني***

الملخّص

لتلافي جانبٍ من جوانب النقص التي تُلاحظ في توظيف المناهج الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية في ميدان تعليم العربية وتعلّمها في الجامعات الإيرانية، تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مدى فعّالية تدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلي في مهارة الكلام بوصفها إحدى المهارات اللغوية الأربع التي لها أهميتها البالغة في تواصل متعلّمي العربية مع الآخرين من الناطقين بها تواصلاً ناجحاً .

استُخْدِمِ المنهج التطبيقي للإجابة عن سؤال البحث، كما استخدمنا الاختبار كأداة الدراسة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من اثنين وعشرين دارساً من المجتمع الأصلي. واخترنا مجموعتَين من طلاب البكالوريوس الدارسين في الفصل الثالث من جامعة أصفهان بطريقة عشوائية، على أن تدرَّس المجموعة الضابطة الأدب العربي المعاصر وفقًا للطريقة المعتادة لتدريسه في الجامعات الإيرانية، وأما المجموعة التجريبية فقمنا بتدريسها الأدب العربي المعاصر على أساس المدخل التواصلي في أثناء عام دراسي كامل. في بداية الفصل أُجْرِيَ اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتَين في مهارة الكلام، و أُجْرِيَ اختباران بعديان لقياس مدى تنمية مهارة الكلام لكل من المجموعتَين في نهاية الفصل الأول والثاني. وبمعالجة نتائج الاختبارات باستخدام اختبار «T» توصلت الدراسة إلى أنَّ ثَمَّةَ فرقًا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتَين، وأنَّ ثَمَّةَ أثراً إيجابياً لتطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي المعاصر في تنمية مهارة الكلام لدى عيّنة البحث.

الكلمات الأساسية: تعليم اللغة العربية لمتعلّميها الإيرانيين، المدخل التواصلي، الأدب العربي المعاصر، مهارة الكلام.

---

١. تاريخ التسلم: ١٣٩٢/٥/١٧هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٢/٦/٣١ هـ.ش

* أستاذة مساعدة في اللغةالعربية وآدابها بجامعة كاشان. Email:maryamjalaei@gmail.com

** أستاذة مساعدة في اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان

*** أستاذ مساعد في اللغة العربية وآدابها بجامعةأصفهان.

المقدّمة

نظراً إلى أن المدخل التواصلي من أحدث المناهج وأكثرها فائدة ومقبولية في تعليم اللغات الأجنبية قام المشروع الحالي بتطبيقه على تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين. و يرجع سبب اختيار الموضوع إلى أن هناك قصوراً واضحاً عند الطلاب في إيجاد التواصل الفعّال في المواقف التواصلية التي يتعرّضون لها بسبب ضعفهم في المهارات اللغوية الأربع منها الكلام[١]. ولا شك في أن وراء هذا الضعف تكمن عدة أسباب منها نفسية، ومنهجية، وتربوية، وغيرها؛ إلا أن للمواد الدراسية أهمية لا تنكر في تطوير الأهداف التعليمية في مختلف المعارف عامةً وتعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص. (يُنظر: إبراهيم، ٢٠٠٩ م، ص ٥٤- ٥٥).

كما أنه من أهم أسباب ضعف الدارسين في قدراتهم اللغوية هو النقص في الإفادة من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير العرب. (يُنظر: المكي، ١٣٨٤ هـ. ش، ص ٦ وشكيب أنصاري، ١٣٨٤ هـ. ش، ص ٣٥).

وإذا وقفنا وقفة تقويمية عند المواد التعليمية في برامج تعليم العربية للإيرانيين سنرى أن النصوص الأدبية المختارة من مختلف العصور التاريخية تحتلّ مساحةً كبيرةً ومكانةً هامةً داخل هذه المواد، ولانبالغ إذا قلنا إن تعليم اللغة العربية في جامعاتنا تعليم أساسه الأدب العربي. وأما بالنسبة إلى المناهج التدريسية للأدب العربي فإنه يبدو أن الأساتذة الإيرانيين لا يفرّقون بين تعليم الأدب لأهل لغته وتعليمه لغير الناطقين بها ولا يكادون يفقهون كثيراً من مستجدّات علم اللغة الحديث في تعليم الأدب لغير الناطقين بلغته، فيقومون بتدريس الأدب العربي لطلابهم بنفس الطرق الشائعة لتدريسه في المدارس والجامعات العربية التي يمكن إجمالها في ثلاث طرائق: فالأولى: الطريقة الإلقائية الاستنتاجية التي خلاصتها أن يقف المعلّم أمام الطلاب في القاعة محاضراً، فيقدّم المعلومات عن الأديب وعصره وبيئته والخصائص الفنية للنص المختار، ثمَّ يقرأ النص رابطاً بين موضوعه وما قدَّم للطلاب من أفكار عن العصر واتجاهاته وخصائصه.

والطريقة الثانية المستخدَمة: خلاصتها أن يكون النص هو مبدأ الدرس والمعلّم عارف بجميع ميزات النص الأدبي، المعنوية والفنية وأفكاره الكلية والجزئية مستخدماً أسلوب المشاركة لتحريض الطلاب على كشف ما في النص من الخصائص والأفكار بالسؤال والجواب إلى أن يصلوا إلى استنباط ما في النص من قضايا أدبية وجمالية.

والطريقة الثالثة: وهي الطريقة التجزيئية وخلاصتها أن يقرأ المدرِّس النصَ الأدبي طالباً من التلاميذ أن يتابعوه من خلال كتبهم، ثم يقوم بشرح كلمات النص بعد أن ينتهي من قراءته وشرحه بيتاً بيتاً إن كان شعراً وفقرةً فقرةً إن كان نثراً، ثمَّ يختم بخلاصة عامة يضمنها أفكار النص ومعانيه، فيشرح محسّنات النص البلاغية وأوجه جماله، فيتبعثر النص أشتاتاً وأجزاء لا

١- Speaking

جامع بينها ولا رابط، وهذه الطريقة تجعل من المعلّم ملقِّناً فقط، ومن التلميذ متلقياً فحسب. (يُنظر: العصيلي، ٢٠٠٢ م، ص٢٠٩ـ ٢١٠ ويُنظر أيضاً: طعيمة، ١٩٨٦ م، ص ٦٧٩- ٦٨٠)

ولكن هناك فروق واضحة بين تدريس الأدب العربي للناطقين بالعربية وتدريسه للناطقين بلغات أخرى، تتضح هذه الفروق عندما نعرض لأهداف تدريس الأدب في كل من البرنامجَين؛ ويمكننا اختصارها في أن تدريس الأدب العربي للعرب مقصود لذاته، لكن تدريسه لمتعلّمي العربية أداة لتنمية اللغة والتعرف على الثقافة العربية في ظلاله وهذا هو ما لا يقيم له أساتذتنا وزناً في تدريس الأدب. (ينظر: طعيمة، ١٩٨٦م، ص ٦٧٧ـ ٦٧٨)

نظراً إلى هذه الفروق فيتطلب تدريس الأدب العربي برنامجاً خاصاً لكل من الجمهورَين. على هذا، قمنا في المشروع الراهن بتدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلي للطلاب الإيرانيين بحيث يزوّدهم بمقدرةٍ لغويةٍ[١] وتواصليةٍ[٢] مرضيةٍخاصة في أداءهم الكلامي الذي له أهميته الجلية في تواصل الطلاب مع ناطقي العربية الأصليين. بعبارة أوضح أننا نفترض أن توظيف النصوص الأدبية لا لمجرد تعريف الطلاب على معلومات أدبية ـ شأن تدريس الأدب العربي في العالم العربي ـ وإنما كأداة لتعزيز اللغة أداة مفيدة للتغلب على أوجه القصور ومكامن الضعف الموجودة في مقدراتهم اللغوية واستدراك القصور لحدٍ ما. وتعميماً للفائدة ستأتي خطة البحث الراهن فيما يلي:

فرض البحث

لتوظيف المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر أثر إيجابي في الأداء الكلامي لطلاب العربية الإيرانيين.

سؤال البحث

أما السؤال الذي يقصد المشروع إلى الإجابة عنه فهو:

ما مدى فعالية تطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي المعاصر في مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين؟

هدف البحث

إنما أردنا من وراء هذا البحث تطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي المعاصر وتجريبه على متعلمي العربية الإيرانيين ـ باعتبارهم جزءاً من متعلمي العربية الأجانب ـ في عام دراسي كامل، وقياس مدى فاعليته في تنمية أداءهم الكلامي وذلك باستخدام اختبار علمي مصمَّم على أساس المدخل التواصلي.

١ -Linguistic Competence

٢- Communicative Competence

منهج الدراسة

استخدمنا منهجاً تطبيقياً في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين في ضوء المدخل التواصلي وقياس أثره في مهارة الكلام لعيّنة البحث.

عينة الدراسة والمنهج المطبَّق لاختيارها

إن العيّنة عشوائية حيث انتخبت جامعة أصفهان الحكومية، ومن جميع الدارسين اختير اثنان وعشرون طالباً من طلاب البكالوريوس الدارسين في العام الثاني. وقد تمَّ التطبيق خلال العام الجامعي١٣٩٠-١٣٩١هـ.ش (٢٠١١- ٢٠١٢م) واستمرّ التطبيق عاماً دراسياً كاملاً.

المجتمع الأصلي للدراسة

يشمل المجتمع الأصلي لهذا البحث طلابَ العربية الإيرانيين الدارسين في العام الثاني من مرحلة الليسانس.

أداة الدراسة

استخدمنا أداة الاختبار للإجابة على سؤال البحث، والبرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات البحث إحصائياً.

خلفية البحث

من أبرز الدراسات العربية التي تناولت المدخل التواصلي وأفادت البحث الحالي ما يلي؛

دراسة **بهاء الدين الهادي خير السيد** (١٩٩٨ م): **الاتصال اللغوي وتطبيقاته في مجال تعليم اللغة الأجنبية.** تناول البحث كلما يتعلّق بالمدخل التواصلي بالعرض والتحليل من أجل الوصول إلى نتيجة مفادها: أن هناك فائدة من تطبيقات المدخل التواصلي في تعليم اللغات الأجنبية تعليماً ناجحاً.

دراسة **هداية هداية إبراهيم** (٢٠٠٩ م): **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.** هدفت هذه الدراسة تحديد الحاجات اللغوية لعيّنة البحث في مواقف التواصل المختلفة.

دراسة **محمد حسين أحمد الخلف** (٢٠٠٩ م): **دراسة مقارنة بين البرنامج اللغوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة الهدف.** هدف الباحث فيها الوقوف على تفاصيل البرنامج اللغوي والبرنامج التواصلي في تعليم اللغة وإبراز إيجابيات وسلبيات كل برنامج بغية الاستفادة منها في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

دراسة **شادي نزيه الحيوك** (٢٠٠٧م): **إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتصالي.** هدفت الدراسة تصميم اختبارات لتحديد مستوى طلاب العربية الأجانب على أساس المدخل التواصلي. واستفاد البحث الحالي من دراسة *الحيوك* في تصميم الاختبار الذي أجراه لقياس مدى فعالية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى الطلاب عينة البحث.

كما يتبين من الدراسات المشار إليها أن ما ذكرنا من بحوث عربية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها تواصلياً مجرد دراسات نظرية قد توقفت في حيّز النظرية ولم تخرج إلى فضاء التطبيق؛ فأهمية البحث الحالي ترجع إلى أنه لم يقم حتى الآن بحث علمي ـ حسب علمنا ـ باقتراح وتطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي لطلاب العربية الأجانب؛ فهذا البحث يُعَدُّ جديداً في نوعه.

تدريس مهارة الكلام تواصلياً

واضح أن تدريس المهارات اللغوية في ضوء المدخل التواصلي بالضرورة يختلف عن سائر المداخل والطرائق؛ لأن المدخل التواصلي ينطلق من أسس لغوية ونفسية تميزها عن غيره. أما الموقف المتميز للمدخل التواصلي من مهارة الكلام فيتضح لنا بالوقوف عند هذه المهارة في المناهج التعليمية التقليدية.

هناك أفكار سائدة خاطئة في المناهج التقليدية لتعليم اللغات تركت صداها في عملية تدريس الكلام وأدت إلى تخبّط جهود تدريس الكلام في كثير من البرامج. «**من هذه الأفكار أن تعليم الدارس كيف يطرح سؤالاً وكيف يجيب عليه مهارتان كفيلتان بتنمية قدرته على الكلام**» (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦ م، ص ٦٢). إلا أن هناك فرقاً كبيراً بين إلقاء الأسئلة والإجابة عنها وبين المحادثة أو الحوار؛ والكشف عن جوانب الاختلاف بينهما سيوضّح لنا الجانب الذي يعطي له المدخل التواصلي عنايةً كبيرةً في تدريس مهارة الكلام. ويمكننا إجمال الفروق الكثيرة التي بينهما فيما يلي:

١ـ «إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها الطالب موضوعاً قرأه، إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلّم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة. إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وأجوبتها أو السؤال عمّا في حجرة الدراسة من أدوات ليس بكل تأكيد تدريباً على أن يدير الطالب نفسه حواراً مع آخرحول فكرةٍ ما.

٢ـ تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والإجابة عنها صيغة تكاد تكون ثابتةً حتى تصل إلى درجة الكليشيه الذي نجده في كل موقف وبين صفحات كل كتاب وفي حصة كل معلّم. لنتصوّر جانبَين للسؤال الآتي: هل تشعر بتحسّن ياعلي؟ الإجابة الأولى: نعم، أشعر بتحسن بعد العلاج يا أستاذ. الإجابة الثانية، قد تكون: نعم، وشكراًعلى سؤالك، وقد تكون: إلى حدّ ما، وقد تكون: أفضل من أمس والحمدلله. وقد تكون غير ذلك في ضوء ما بين المتحدّث والسامع من خلفية.

٣ـ تتميّز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميّز به موقف السؤال والجواب التقليدي من حيث تقطّع الكلام، ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره، ثمّ صياغتها في قالب لغوي مناسب، وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبَين من أساليب التعبير، فقد يبدأ باستفهام وقد ينتهي بتعجّب وقد يكرّر ما قاله وقد يحذف شيئاً مفترضاً في سامعه القدرة على التنبؤ به. وهذا بالطبع يختلف عن تعبيرٍ واحدٍ نلقّنه لطلابنا إجابة على سؤال محدّد قد، وقد لا يواجهه عند تواصله بالعرب. [أهل اللغة المدروسة]

٤ـ والحوار الطبيعي في موقف حي تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ، إنها ما يطلق عليه ماوراء اللغة[١]؛ ففيها إشارات الوجه، وفيها إيماءاته، وفيها حركات اليد، وغيرها.

٥ـ وفي الحوار الطبيعي أيضاً يتعلّم الطالب المفردات والتراكيب والجمل، فتصهره في الموقف نفسه وليست في شكل قائمةٍ مفصلة يستظهرها واحدةً بعد الأخرى ثمَّ هو في موقف الحوار الطبيعي قد يستخدم ضمير المتكلّم (أنا / نحن) وضميرالمخاطب (أنت/ أنتم) أو ضمير الغائب (هو/هم) بينما في موقف الأسئلة والأجوبة المصطنع فلا يستخدم عادةً سوى ضمير الغائب، كما أنه يتعلّم كيف يلقي سؤالاً وكيف يجيب عليه بعد أن كان في الموقف المصطنع يجيب فقط» (طعيمة١٩٨٦ م، بتصرف، ص ٥٠١ـ ٥٠٣).

ومن الأفكار الخاطئة الأخرى أن «**تنمية قدرة الدارس على الكلام يمكن أن تتحقّق بأن يحفظ كثيراً من الحوارات؛ فنماذج الحوارات تشتمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الدارس مثل النفي والإثبات والتعجّب والاستفهام، وغير ذلك من أساليب ترتفع بمستوى أداء الدارس**» (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦م، ص ٦٢). ومثل هذه الأفكار تنطلق من فرضٍ مؤداه أن تحسّن الأداء اللغوي للدارس شرط لتقوية مهارته في الكلام. ولكن هذه الأفكار لم تقع في موضع إعجاب المدخل التواصلي؛ لأنها لا تتفق مع واقع الحياة وإنما «**الكلام كنشاطٍ تواصلي عبارة عن حوارٍ يدور بين فردَين يتبادلان الأدوار. فالفرد قد يكون متكلّماً ثمّ يصير مستمعاً وهكذا، والمتكلّم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب،فضلاً عن اللغة المصاحبة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلّم لتوصيل رسالته**» (المصدرنفسه). بعبارةٍ أخرى، أن ما يحرص عليه المدخل التواصلي هو مناسبة الكلام للسياق إلا أن الطرق السابقة تهتمّ ببنية اللغة وتوافر الدقة اللغوية على حساب القدرة التواصلية. فقد يتمكن الفرد من التواصل بناطقي اللغة المتعلّمة رغم ما في كلامه من أخطاء لغوية محدودة، وهناك مِن المتعلّمين مَن يجيد القواعد اللغوية إجادةً تامةً إلا أنه

١- أو اللغة الجانبية أو اللغة المصاحبة Paralinguistic

ويقصد بها حركات بالوجه، وإشارات اليد، ووقفات عند الحديث، وغير ذلك من أساليب تعطي للكلام دلالات، ومعاني تختص بالكلام دون غيرها من المهارات.

قد يفشل عند الكلام والحوار مع الطرف الآخر، فبمجرّد نطق جمل وعبارات صحيحة لغوياً وحوارات منفصلة عن السياق لا يتقن الدارس مهارةَ الكلام وإدارةَ الحوار.

وفي هذا المجال، يميّز *ويدوسون*[١] بين ثلاثة مصطلحات هي التكلم[٢]، والتحدّث[٣]، والقول[٤]؛ **«أما التكلّم فيقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة بينما يقصد بالتحدّث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها. والتحدّث هنا بخلاف التكلّم يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أطراف عملية التواصل دور المتكلم،فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه ويدوسون لفظ القول»** (المصدرنفسه). لهذا، فالتكلم على أساس هذا التمييز هو معرفة القواعد اللغوية للغةٍ ما يستقيم اللسان بها، أونفس الأداء اللغوي[٥] الذي لم يظهر بعد في الواقع. ولكن التحدّث هو الغاية التي يرغب في وصولها كلّ متعلّم لغةٍ أجنبيةٍ، إذ إنه هو الذي يمكنه من التواصل مع الآخرين لعرض ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس وقضاء حاجاته. وأما التحدّث فأهمله كثيرٌ من الطرائق والمناهج التقليدية، إلا أن المدخل التواصلي يحاول تدريب المتعلّمين عليه بتقديمهم مقررات دراسية غير مصنوعة كالنصوص الأدبية،كأنها شريحة من الحياة الطبيعية تتجسّد فيه اللغة في شكل حواراتٍ تجري في السياق.

تدريس الأدب العربي المعاصر على أساس المدخل التواصلي

على أساس ما سبق من موقف المدخل التواصلي من مهارة الكلام، فإذا اخترنا نصاً أدبياً لتدريسه تواصلياً في قاعة الدرس؛ يجب أن تصاحبه تدريبات ومناشط تحقق تمكين المتعلّمين على توظيف معرفتهم باللغة حيث ينمّي لديهم الإحساس بالثقة والحاجة للتطوّر في اللغة، مفرداتها وتراكيبها، كما تدرّبهم على التواصل الفعّال مع المتحدثين الأصليين في المواقف المختلفة التي يحتمل مرورهم بها.

وهناك سؤال يطرح نفسه وهو: ما الأساليب والإستراتيجيات التي تساعدنا في تدريس النصوص الأدبية تواصلياً حيث تنمّي قدرتهم في الكلام؟

١-Widdowson
٢- Speaking
٣- Talking
٤- Saying
٥- Performance

العالم اللغوي *كاجداسك*[١](١٩٨٨) في مقالته المعنونة بـ« oward Wider use of .Literature in ESL: Why and How» وهي من المبادرات الأولى في تدريس الأدب الإنجليزي تواصلياً يقترح إجراءات تدريسية وتدريبات لغوية تساعد المعلّم في تدريس النصوص الأدبية على أساس المذهب التواصلي لتقوية المهارات اللغوية ولاسيما مهارة الكلام عند الدارسين. ومن الممكن تقديم هذه التدريبات اللغوية في ثلاث مراحل وهي: أنشطة قبل القراءة، وأنشطة أثناء القراءة، وأنشطة بعد القراءة. ونحن قمنا أثناء التجربة الأساسية للبحث بتدريس النصوص الأدبية المختارة بأنواعها الأربعة (القصة القصيرة، والشعر، والرواية، والمسرحية) مذيَّلةً بمثل هذه التدريبات؛ يلي تفصيل القول عنها؛

- **أنشطة قبل القراءة**

هناك ضرورة ملحّة لكي ينشّط المعلّم معلومات الدارسين الكامنة في أذهانهم عن موضوع القصة بأنشطة قبل قراءتها. فذلك لأنه يقلّل مثل هذه الأسئلة من قلق الدارسين الناتج عن تعرّضهم للمفردات الغريبة لهم في أثناء القراءة وإنما يبحثون عن الأجوبة للأسئلة المطلوبة الإجابة عنها (يُنظر: ضياء حسيني، ١٣٨٥هـ. ش، ص ٧٩).

ويمكن تقسيم الأنشطة قبل القراءة إلى ثلاثة أقسام وهي:

الأول: إشارة عابرة إلى سيرة الكاتب الذاتية والأدبية.

الثاني: طرح أسئلة عن موضوع القصة العام و أحداثها.

مثل هذه الأسئلة تؤدي إلى أن يبدي الطلبة آراءهم في مناظرةٍ مفتوحةٍ تحت إشراف الأستاذ كما يثارون للتنبوء بما سيتناوله الموضوع فيزيد تفاعلهم مع النص.

الثالث: المفردات وهي تنطوي على الأقسام الثلاثة التالية:

ألف) مفردات يمكن بل يجب استنباط معانيها من السياق.

ب) مفردات ربما تبدو سهلة للناطق الأصلي باللغة، وهي تحوي إشارات مهمة للبعد الثقافي والوجداني في القصة.

ج) مفردات لا يُجيد تصنيفها إلا القراء المتمكنون (ينظر: كاجداسك، ١٩٨٨ م، ص ٢٣٥).

أما مفردات "أ" فمن الأحسن أن نقدّمها للدارسين في تدريبات قصيرة أو تمرينات لتخمين المفردات المحذوفة[٢] لا أن يقدّم لهم المعلّم معانيها مباشرةً؛ لأن أجوبة الدارسين المتباينة تؤدي إلى خلق فضاء تواصلي في الصف وتؤدي إلى استنباط معاني المفردات الباطنية والظاهرية. فينحصر هنا دور المعلّم في تسهيل المفردات والإشراف والأخذ بيد الدارسين حتى يتوصّلوا إلى المعاني الصحيحة (يُنظر: المصدر نفسه، ص ٢٣٦، وأيضاً يُنظر: لازار، ١٣٨٠ هـ. ش، صص ١٢٤- ١٢٥).

١- Gajdusek

١٢ - Cloze – type exercise

وأما المفردات التي ربما تبدو سهلة للناطق الأصلي باللغة، وهي تحوي إشارات مهمة للبعد الثقافي والوجداني في القصة، فينبغي أن نضعها في موضع النقاش. الأستاذ ـ في هذه الحالة ـ مُطالَب بأن يلعب دور المعلومةَ لا مجرد المُيسِّر لها. (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨ م، ص ٢٣٦)

وأمّا المفردات التي لا يُجيد تصنيفها إلا القراء المتمكنون، فربما هناك أيضاً مفردات يصعب ـ حتى على الطلاب المتمكنين ـ تعريفُها من خلال السياق، لكنهم يستطيعون بكل ثقة أن يُصنفوها وأن يتجاوزوها للمضي قدماً في قراءة النص. على المعلّم تشجيع الدارسين باستيعابها كما يفعل القراء المتمكنون. (يُنظر: المصدر نفسه، ص٢٣٧)

- **أنشطة أثناء القراءة**

على المتعلّمين قراءة النص (القصة مثلاً) بعد الانتهاء من الأنشطة قبل القراءة وإن من الأفضل أن يقرأوها في البيت مرّتَين؛ المرتبة الأولى قراءة سريعة لفهم الفكرة العامّة للقصة والتمتّع بها، والثانية للإجابة عن الأسئلة. بهذا الأسلوب يعرف المعلّم أن الدارسين عندهم معلومات عن القصة وسيوسّعونها بنقاشات تجري في حجرة الدرس.

وأما الأسئلة التي يُطالَب الدارسون بالإجابة عنها أثناء القراءة فهي نفس الأسئلة المبدوة في الإنجليزية بـ Wh (مَن، متى، أين، لماذا)

ـ السؤال الأوّل "**مَن**"

تقع تحت هذا السؤال تساؤلات، نحو:

مَن يروي القصة؟

كم عدد الشخصيات في القصة؟

حدّد الشخصية الأصلية للقصة.

ما رأيك في شخصية فلان؟

ـ السؤال الثاني "**متى**"

في أي عصر من العصور التاريخية حدثت القصة؟

هل هناك ذكر لتاريخ القصة فيها؟

في كم ساعة، كم يوماً، أو كم شهراً حدثت القصة؟

ـ السؤال الثالث "**أين**"

أين وقعت القصة؛ في المدينة أو في القرية؟

(يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨، صص ٢٣٨- ٢٥٥ ؛ ويُنظر أيضاً لازار، ١٣٨٠ هـ .ش، صص ١٢٥- و١٢٦ ؛ ويُنظر أيضاً سيوفي١، ٢٠٠٧ م، صص ٣٠- و٣٧، وأيضاً اركايا٢، ٢٠٠٥ م، ص ٥).

طبيعي أن الأجوبة على التساؤلات المشار إليها تختلف من متعلّم إلى آخر وذلك هو الذي يمهّد أرضيةً مناسبةً للنقاش بين المتعلّمين.

وأما في القسم الثاني من الأنشطة أثناء القراءة، فيمكن طرح أسئلة عن موضوع القصة، وأسلوب القاصّ في الكتابة ؛ نحو:

ما الموضوع العام الذي تناولته القصة؟

ما هي أكثر الأحداث تأثيراً في القصة؟

ما الأفكار التي أراد الكاتب نقلها إلى المتلقّي؟

اختر عنواناً مناسباً لكل فقرة.

تشجّع هذه الأسئلة الدارسين للمشاركة الإيجابية في مناقشة ما قرأوه من أجل تنمية قدراتهم اللغوية والتواصلية معاً.

- **أنشطة بعد القراءة**

الأنشطة بعد القراءة أو الأنشطة الموسّعة هي الأنشطة التي توجّه التفاعل مع النص إلى ماوراء النص وتتطلب من الطالب أجوبةً مبدعةً. وواضح أنها لا تتمّ إلا بعد استيعاب القصة استيعاباً تاماً في المرحلتَين السابقتَين.

إذا كان الدارسون في المستويات المتقدّمة فينبغي طرح أسئلة أساسها النص وإذا كانوا دارسين في المستويات المبتدئة نطرح أسئلة أساسها الجملة. (يُنظر: كاجداسك، ١٩٨٨ م، ص ٢٥١- ٢٥٣ ويُنظر أيضاً: لازار، ١٣٨٠ هـ . ش، ص ١٢٦- ١٢٧، ويُنظر أيضاً: اركايا، ٢٠٠٥ م، ص ٦)

على هذا الأساس، فجعلنا الأنشطة الصفية موضع اهتمامنا بحيث تكون الأنشطة ممّا يحوّل الفصل الدراسي إلى بيئة تواصلية تشبه بيئة اللغة الهدف لكي يرغب الدارسون المشاركة فيها ويجعل الطالب يتحدّث عن آراءه وانفعالاته بحرية.

فضلاً عما سبق القول عنه من استراتيجيات لتدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلي يطرح العالم اللغوي *وليام ليتلوود*[٣] نفس السؤال الذي نحن بصدد الإجابة عنه وهو: كيف ينبغي للمعلّم أن يتصرّف في فصلٍ تواصلي أثناء تدريس مهارة الكلام؟

١-Sioufi

٢- Erkaya

١٥- William Littlewood

يخصّص *ليتلوود* في كتابه "Communicative Language Teaching An introduction"[١] فصلاً بكامله لتقديم مقترحات تساعد المعلّم في خلق فصل تواصلي باستخدام مهارة الكلام. وتختصر مقترحاته في أسلوبَين استفدنا منهما أثناء التجربة الأساسية للبحث الحالي، نعرض لها بالإفاضة فيما يأتي:

أ) استخدام اللغة الأجنبية لإدارة الصف

لا تقتصر مهمة المعلّم في تدريسه الكلام تواصلياً على الأنشطة المخططّة من قبل، بل إنها تتعدي إلى نوعية إدارته النشاطات الصفية. ينبغي أن تبدأ الدروس بطريقةٍ وأن تنتهي بطريقةٍ، وأن تنتظم المناشط اللغوية وأن ترفع مشاكل الدارسين فيها وهكذا. وإن العناية بهذه النقاط توفّر مصدراً غنياً لدى المعلّم لإيجاد التواصل مع طلابه.

وهناكمِن المعلّمين مَن يلجأ إلى استخدام لغة الطلاب الأم لإدارة الصف؛ وقد يعدّون هذا الأمر مبادرة لا بأس بها مسوغين ذلك بأنه يتمّ تنظيم الدروس بأكثر وضوحاً، لكنه في الواقع يسلب من الفصل فرصاً كثيرةً وذات قيمة كبيرة لخلق الدافع في نفوس الدارسين لاستخدام اللغة المتعلّمة. ويضاف إلى ذلك أن اللغة المتعلّمة تفقد أهميتها الوظيفية كأداةٍ فعالةٍ للمحادثة ويؤدي إلى أن الدارس يقوم باستخدامها في المجالات غير الضرورية للغة نحو حلّ التدريبات والتدرّب على الحوار. واللغة الأم هي لاتزال وسيطة مناسبة لأداء المهام الضرورية والفورية (المستعجلة). فكيف نستطيع أن نقنع الطلاب بأن اللغة التي يرغبون في تعلّمها لغةٌ فاعلةٌ وأداةٌ مجديةٌ لسدّ حاجاتهم الكلامية في حالة أننا لا نكاد نواجه مثل هذه الحاجات حتى نترك اللغة الأجنبية إلى جانبٍ. وهذا يجب علينا أن نزودّهم في أقرب فرصةٍ متاحةٍ بلغةٍ تلزمهم في الشؤون الروتينية لقاعة الدروسلكي نتمكن من توظيف اللغة الأجنبية لتخطيط الأنشطة التعليمية وتنظيمها. (يُنظر: ليتلوود، ١٩٨١ م، صص ٤٤- ٤٥)

بناء على ذلك، فقد حرصنا أثناء الفصل الدراسي الذي وظّفنا المدخل التواصلي لتدريس الأدب العربي المعاصر على التحدّث باللغة العربية، إلا عندما اضطررنا على التحدث بالفارسية لإفهام الدارسين ما كان صعباً عليهم فهمه بالعربية. وكذلك كان المتعلّمون مطالَبين بالتحدث باللغة العربية مهما كان في أحاديثهم من أخطاء لغوية لإلقاء الأسئلة التي تدور في أذهانهم أو الإجابة عن الأستاذ أو زملائهم.

ب) جلسات النقاش أو المحادثة

ينبغي أن لا ننسى الدور المهمّ الذي تؤديه التدريبات الشفوية في تقوية مقدرة المتعلّمين في التحدث وترجع أهميتها إلى أسباب؛ من أهمها:

١- مدخل في تعليم اللغة التواصلي

ـ هي مثيرةٌ وفعّالة للتعاملات التواصلية؛ ذلك لأنها تدفع الدارسين للتحدث عن خبراتهم، علائقهم وآرائهم. ويمكن للمعلّم أن يكمّل هذه النقاشات بأن يأخذ معه كتابات أو صوراً إلى الصف وينقل بها جوانب من العالم الخارجي إليه.

ـ بالمحادثة حول موضوع محدّد تتاح مواقف مناسبة لإقامة التواصل وتبادل المفاهيم على مستوى واسع. يضاف إلى ذلك، أنه تُكسب المتعلّمين المهارات اللازمة للتعاملات الاجتماعية؛ مثلاً يتعلّمون مهارات في المبادرة بالكلام، ومراعاة الدور فيه وغيرها.

ـ تتوفّر للمتعلّمين فرصة للحديث عن ميزاتهم وتجاربهم الشخصية باللغة الأجنبية وبالتالي يمكنهم من توظيف اللغة الأجنبية لإقامة العلاقات الاجتماعية.

ـ ينبغي للمعلّم أن لا يكون "قائداً"على الصف وإنما مشاركاً في محادثاتهم، وأن يكون هادئاً وعاملاً مثيراً وأن لايسلب حقوق الدارسين المتساوية للمشاركة في النقاش وألا يتدخّل عندما يتردد الطالب في التعبير عن شيء أو عندما يبدأ كلامه بأخطاء لغوية؛ لأن هذه الأخطاء تدلّ على أنه يبحث عن طرق للتعبير عن مفاهيم ما واجهها من قبل وهذا أمر طبيعي في تعلّم اللغات. (يُنظر: ليتلوود، ١٩٨١ م، ص ٤٦- ٤٧)

لقد حاولنا بطرح الأسئلة التي اقترحها *كاجداسك* في مقالته المشار إليها سابقاً لتشجيع الطلاب على المشاركة في جلسات نقاش ومحادثة للتعبير عن آرائهم وانفعالاتهم حول النص الأدبي المدروس بغية تنمية مهارتهم الكلامية، ستأتي فيما يلي بيانات الاختبارين القبلي والبعدي.

عرض البيانات وتحليلها

ينبغي ذكر أناختبار الكلام الاتصالي الذي كان أداة البحث الحالي «**لا بدّ أن ينصب على قياس قدرات المتعلّم ومهاراته، خاصة عندما يستخدم اللغة بصورتها المنطوقة في قضاء حاجاته وتسيير أموره، وفي بناء علاقاته الاجتماعية في المحيط الذي يعيش وسطه وهنا تبرز أهمية تمليك المتعلّم قدرات أبرزها: استخدام التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة، التعبير عن الأفكار بشكل منطقي، الاستجابة التلقائية لما يدور معه من حديث**» (الحيوك، ٢٠٠٧ م، ص ٨٧). إذن لقياس مدى فعالية تدريس الأدب العربي المعاصر للطلاب عينة البحث قمنا بتقويم كفاءة المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المهارات الثلاثة في الاختبار القبلي والبعدي، ثم عالجنا البيانات معالجة إحصائية، ستأتي تفاصيلها فيما يأتي:

في البداية للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارة الكلام، تمّ اختبار t على الاختبار القبلي الذي أجريناه على المجموعَتين في بداية الفصل الدراسي. ويوضّح الجدول التالي نتائجه:

جدول (١)

نتائج اختبار t على الاختبار القبلي

T المحاسب	درجة الحرية	مستوى الدلالة		
-٠٥٠٩	١٤	٠٦١٩	تفترض الفاريانسات متساوية	استخدام التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة
٠٤٩٧	١٥	٠٦٢٦	تفترض الفاريانسات متساوية	التعبير عن الأفكار بشكل منطقي
-٠٦٧٥	١٥	٠٥١	تفترض الفاريانسات متساوية	الاستجابة التلقائية لما يدور معه من حديث

كما نلاحظ في الجدول (١) أن هذا الاختبار مع مستوى الدلالة ٠/٦١٩ و٠/٦٢٦ و٠/٥١، يبيّن أن المجموعَتين متكافئتان في كل من المهارات الثلاثة للكلام أي: استخدام الطالب التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة، التعبير عن الأفكار بشكل منطقي، والاستجابة التلقائية لما يدور معه من حديث، وليس بين المجموعتَين فرق ذو دلالة إحصائية.

وأما الجدول رقم (٢) فيتضمن التكرارات والنسب المئوية للإجابات الصحيحة لعينة البحث في كل الأنشطة الثلاثة في الاختبارين القبلي والبعدي؛

المجموعة	مهارات الكفاءة الكلامية	مدى التمكن	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي ١		الاختبار البعدي٢	
			التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
المجموعة الضابطة	استخدام التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٣	٠	٠	٠	٠	٣	٣٧/٥
		٢	٠	٠	١	١٢/٥	٢	٥٢
		١	١	١٢/٥	٢	٢٥	٠	٠
		٠	٧	٨٧/٥	٥	٦٢/٥	٣	٣٧/٥
	تعبير الطالب عن أفكاره وفق تسلسل منطقي	التعبير منطقي	٠	٠	١	١٢/٥	١	١٢/٥
		التعبير غير منطقي	٨	١٠٠	٧	٨٧/٥	٧	٨٧/٥
	الاستجابة التلقائية لما يدور معه من حديث	تمكن عال	١	١٢/٥	٥	٦٢/٥	٦	٧٥
		تمكن متوسط	٥	٦٢/٥	١	١٢/٥	٠	٠
		تمكن ضعيف	٢	٢٥	٢	٢٥	٢	٢٥
المجموعة التجريبية	استخدام التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة	٤	٠	٠	١	١١/٢	١	١١/٢
		٣	٠	٠	٢	٢٢/٢	٣	٣٣/٣
		٢	١	١١/٢	١	١١/٢	٣	٣٣/٣
		١	٢	٢٢/٢	٣	٣٣/٢	٠	٠
		٠	٦	٦٦/٦	٢	٢٢/٢	٢	٢٢/٢
	تعبير الطالب عن أفكاره وفق تسلسل منطقي	التعبير منطقي	١	١١/٢	٧	٧٧/٨	٨	٨٨/٨
		التعبير غيرمنطقي	٨	٨٨/٨	٢	٢٢/٢	١	١١/٢
	الاستجابة التلقائية لما يدور معه من حديث	تمكن عال	٢	٢٢/٢	٨	٨٨/٨	٨	٨٨/٨
		تمكن متوسط	٥	٥٥/٦	٠	٠	١	١١/٢
		تمكن ضعيف	٢	٢٢/٢	١	١١/٢	٠	٠

جدول رقم (٢) يوضّح إجابات عيّنة البحث في النشاطات الثلاثة المتعلقة بمهارة الكلام والتكرارات والنسب المئوية لها.

- **استخدام التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة**

البيانات المرصودة في الجدول رقم٣ ـ ٣ تبيِّن أنه أجاب طالب واحد من المجموعة الضابطة عن سؤال واحد بشكل صحيح في الاختبار القبلي ونسبته المئوية ١٢/٥٪ من المجموعة، والسبعة الباقون لم يجيبوا ولو عن سؤال واحد بشكل صحيح ونسبتهم ٨٧/٥٪ منها.

وفي الاختبار الثاني أجاب طالب واحد من المجموعة ذاتها عن سؤالين بشكل صحيح ونسبته ١٢/٥٪ من المجموعة، وطالبان عن سؤال واحد ونسبتهما ٢٥٪ منها، والخمسة الباقون لم يجيبوا ولو عن سؤال واحد بشكل صحيح ونسبتهم ٨٧/٥٪ من المجموعة.

وفي الاختبار الثالث أجاب ثلاثة طلاب عن ثلاثة من الأسئلة الأربعة بشكل صحيح ونسبتهم ٣٧/٥٪ من المجموعة، وطالبان عن سؤالين ونسبتهما ٢٢/٣٪ منها، وثلاثة طلاب ما أجابوا ولو عن سؤال واحد ونسبتهم ٣٧/٥٪ منها.

أما نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي للمهارة نفسها فكانت أنه أجاب طالب واحد عن سؤالين بشكل صحيح ونسبته المئوية ١١/٢٪ من المجموعة، وطالبان عن سؤال واحد ونسبتهما ٢٢/٣٪ منها، وستة طلاب لم يجيبوا ولو عن سؤال واحد ونسبتهم ٦٦/٧٪ منها.

وفي الاختبار الثاني أجاب طالب واحد عن كل الأسئلة الأربعة بشكل صحيح ونسبته ١١/٢٪ من المجموعة، وطالبان عن ثلاثة أسئلة ونسبتهما ٢٢/٣٪ منها، وطالب واحد عن سؤالين ونسبته ١١/٢٪ منها، وثلاثة طلاب عن سؤال واحد ونسبتهم ٣٣/٤٪ منها ولم يُجِب طالبان ولو عن سؤال واحد ونسبتهما ٢٢/٣٪ منها.

وأما في الاختبار الثالث فأجاب طالب واحد عن كل الأسئلة الأربعة بشكل صحيح ونسبته ١١/٢٪ من المجموعة، وثلاثة من الطلاب عن ثلاثة أسئلة ونسبتهم ٣٣/٤٪ منها، وثلاثة طلاب عن سؤالين ونسبتهم ٣٣/٤٪ منها، ولم يُجِب طالبان ولو عن سؤال واحد ونسبتهما ٢٢/٣٪ منها.

- **تعبير الطالب عن أفكاره وفق تسلسل منطقي**

من الجدول رقم ٣ ـ ٣ يتبين أنه لم يعبّر حتى طالب واحد من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي عن أفكاره وفق تسلسل منطقي، وأما في الاختبار الثاني فأجاب طالب واحد عن السؤال المطروح عليه بشكل منطقي ونسبته المئوية ١٢/٥٪ من المجموعة، وفي الاختبار الثالث حصلنا على نفس النتيجة.

أما نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي للمهارة نفسها فكانت أنه أجاب طالب واحد في الاختبار القبلي عن السؤال بشكل صحيح ونسبته ١١/٢٪ من المجموعة، وفي الاختبار الثاني قد تحدث سبعة طلاب عن أفكارهم وفق تسلسل منطقي

ونسبتهم ٧٧/٨٪ من المجموعة، وفي الاختبار الثالث أجاب ثمانية من الطلاب عن السؤال المطروح عليهم بشكل منطقي ونسبتهم المئوية ٨٨/٩٪ من المجموعة.

• **الاستجابة التلقائية لما يدور معه من حديث**

نرى في بيانات الجدول رقم ٣ ــ ٣ أنه حاز طالب واحد من المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي على تمكن عال في هذه المهارة ونسبته ١٢/٥٪ من المجموعة، وخمسة طلاب على تمكن متوسط ونسبتهم ٦٢/٥٪ منها، وطالبان على تمكن ضعيف ونسبتهما ٢٥٪ منها.

وفي الاختبار الثاني حصل خمسة طلاب من المجموعة ذاتها في نفس المهارة على تمكن عالٍ ونسبتهم المئوية ٦٢/٥٪ من المجموعة، وطالب واحد على تمكن متوسط ونسبته ١٢/٥٪ منها، وطالبان على تمكن ضعيف ونسبتهما ٢٥٪ منها.

وأما في الاختبار الثالث فحصل ستة طلاب من المجموعة الضابطة على تمكن عالٍ في هذه المهارة ونسبتهم٧٥٪ من المجموعة، وطالبان على تمكن ضعيف ونسبتهما ٢٥٪ منها.

أما نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي للمهارة نفسها فكانت أنه حصل طالبان منها على تمكن عال ونسبتهما المئوية ٢٢/٣٪ من المجموعة، وخمسة طلاب على تمكن متوسط ونسبتهم ٥٥/٦٪ منها، وطالبان على تمكن ضعيف ونسبتهما ٢٢/٣٪ منها.

وفي الاختبار الثاني حصل ثمانية طلاب على تمكن عال ونسبتهم المئوية ٨٨/٩٪ من المجموعة، وطالب واحد على تمكن ضعيف ونسبته ١١/٢٪ منها.

وفي الاختبار الثالث حاز ثمانية طلاب على تمكن عال في هذه المهارة ونسبتهم ٨٨/١٪ من المجموعة، وطالب واحد على تمكن متوسط ونسبته ١١/٢٪ منها.

تمّ تحليل Split–plot ANOVA على تقويم أثر الطريقَتَين المختلفتَين لتدريس الأدب العربي المعاصر (المدخل التواصلي / المناهج التدريسية السائدة) على مهارة الكلام لدى الطلاب عيّنة البحث في المراحل الثلاثة.

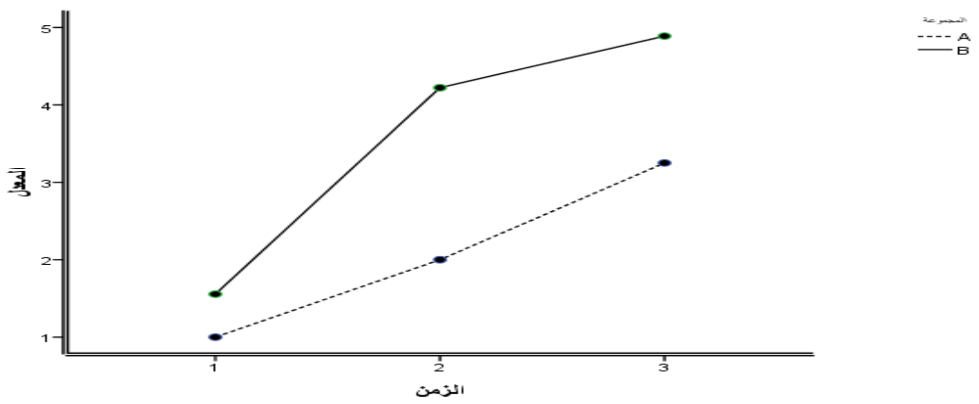
كان الأثر الأساسي للزمن قابلاً للمشاهدة (wilks'lambda=٠.١٨٥ P=٠/٠٠٠) وتحسّن كلتا المجموعتين في هذه المهارة في المراحل الزمنية الثلاثة (الجدول رقم ٣ــ ٤). كان الأثر الأصلي لمقارنة الطرق التدريسية ذا دلالة إحصائية (P=٠.٠١٨) وهذا يدلّ على أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بينهما.

الجدول رقم ٣

الإحصاءات الوصفية لمهارة الكلام

	المناهج التدريسية السائدة			المدخل التواصلي		
المرحلة الزمنية	N	M	SD	N	M	SD
قبل بدء التجربة	٨	١	٠/٥٣	٩	١/٥٦	٠/٨٨
أربعة أشهر بعد بدء التجربة	٨	٢	٠/٩٢	٩	٤/٢٢	٢/١٦
ثمانية أشهر بعد بدء التجربة	٨	٣/٢	١/٨	٩	٤/٨٩	١/٦١

وسيتضح في الرسم رقم ٣ـ٢ معدّل علامات طلاب المجموعة الضابطة (A) والمجموعة التجريبية (B)في مهارة الكلام في المراحل الزمنية الثلاث (الاختبار القبلي، والاختبار البعدي الأول، والثاني).



الرسم رقم ٤

معدّل علامات المجموعتين في مهارة الكلام

النتائج

إن هذا البحث قد تناول تطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي المعاصر ومدى تأثيره على مهارة الكلام لدى متعلّمي العربية الأجانب. وقد حاول الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى فعالية تطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي المعاصر في مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين؟

واتضح من تحليل البيانات تحليلاً إحصائياً أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارة الكلام، ويدلّ ذلك على أن تدريس الأدب العربي المعاصر على أساس الطريقة التواصلية يؤدي إلى تنمية مهارة الدارسين في الكلام. والسبب يرجع إلى أنه يمكن تزويد المتعلّمين بالمقدرة التواصلية وبالتالي إقدارهم لاستخدام اللغة استخداماً تلقائياً وتواصلياً بالتفاعل المؤثر بين الطالب ومعلّمه وزملاءه بتوظيف سياقات ذات معنى تتحقق باختيار نصوص أصيلة وذات مغزى؛ ولاجدال في أن الأدب بأجناسه الأربعة أكثر النصوص أصالةً؛ إذ أنه ليس له هدف تعليمي وإنما هو إبداع أداته اللغة.

وأما لخلق التفاعل المؤثر بين الطالب وزملاءه والمعلّم فيمكننا تذييل النص المدروس بأنشطة تعليمية ـ تعلّمية تواصلية تنتهي إلى التواصل المتبادل والمؤثر بينهم؛ من الممكن تقديمها للدارسين في ثلاث مراحل وهي: أنشطة قبل القراءة، أنشطة أثناء القراءة، وأنشطة بعد القراءة، وكذلك نشاطات يقوم بها المعلم؛ تمّ القول عنها بالتفصيل في صُلب الدراسة.

❁❁❁

المراجع العربية

إبراهيم، هداية. (٢٠٠٩ م). ***تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها***. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية. ص ٥٠- ١٧٦.

الحيوك، شادي نزيه. (٢٠٠٧ م). ***إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتصالي***. رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

الخلف، محمد حسين أحمد. (٢٠٠٩ م). ***دراسة مقارنة بين البرنامج اللغوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة الهدف***. رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

السيد، بهاء الدين الهادي خير. (١٩٩٨م). ***الاتصال اللغوي وتطبيقاته في مجال تعليم اللغة الأجنبية***. رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

شكيب انصاري، محمود. (١٣٨٤م). ***إصلاح المنهج الدراسي لفرع اللغة العربية ضرورة تعليمية اقتصادية***. المؤتمر الثاني لمديري أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية. جامعة أصفهان: قسم اللغة العربية. ص ٣١- ٤٤.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٦م). ***المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. الجزء الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). ***تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها***. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.

طعيمة، رشدي أحمد، ومحمود كامل الناقة. (٢٠٠٦ م). ***تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات***. الرباط: المنظّمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٢ م). ***طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

- المكي، ميسر أحمد. (١٣٨٤هـ.ش). ***«نظريات تعلم اللغة الثانية وكيفية الإفادة منها لتقويم وتطوير تعليم العربيةكلغة ثانية»***. المؤتمر الثاني لمديري أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية. جامعة أصفهان: قسم اللغة العربية. ص ٦- ٣٠.

المراجع الفارسية

ژرمن، کلود. (١٣٨٨ هـ .ش). رویکرد ارتباطی در آموزش زبان. ترجمه: روح الله رحمتیان. تهران: انتشارات سمت.

ضیاءحسینی، محمد. (١٣٨٥هـ ش). اصول ونظریه های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. تهران: انتشارات سخن.

لازار، گیلیان. (١٣٨٠هـ .ش). ادبیات و آموزش زبان. ترجمه: محمد غضنفری. تهران: انتشارات سمت.

المراجع الإنجليزية

Erkaya, Odilea Rocha. "**Benefits of Using Short Stories in the EFL Context**". (٢٠٠٥). P: ١-١٣. Available Internet Address:

http://www.asian-efl-journal.com/profession_teaching_articles.php

Littlewood, William T. (١٩٨١) ***Communicative Language teaching: an introduction.***Cambridge University.

Gajdusek, L**.** ***Toward wider use of literature in ESL: Why and how***. TESOL Quarterly, ٢٢ (٢).) (١٩٨٨). P: ٢٢٧-٢٥٧.

المرجع الفرنسي

Sioufi.Mayssa.**L’utilisation de «La Nouvelle» en classe de langue**.Damascuse University Jounral. Vol.٢٣. No (٢).(٢٠٠٧). P: ١٩- ٤٣.